

Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid. De la normativa institucional a la realidad cotidiana¹

Study of the system and functioning of the *aulas de enlace* in the Comunidad de Madrid. From the Institutional regulations to the daily reality

José Antonio García Fernández

Primitivo Sánchez Delgado

Isidro Moreno Herrero

Cristina Goenechea Permisán

Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Centro de Formación del Profesorado. Madrid, España.

Resumen

El propósito general de la investigación cuyos primeros resultados se ofrecen en el presente artículo, consiste en conocer y analizar el funcionamiento de las aulas de enlace madrileñas. Para ello se sigue un diseño multimétodo mediante técnicas tanto cualitativas como cuantitativas. La población objeto de estudio en esta investigación está constituida por las 230 aulas de enlace existentes en la Comunidad de Madrid durante el curso 2006-07. En el diseño se establecen tres fases diferenciadas: en la primera –*extensiva*– se recoge información cuantitativa mediante un cuestionario enviado a todo el profesorado que trabaja en las aulas de enlace. En la segunda fase –*intermedia*– se han realizado entrevistas en profundidad a cuarenta y cinco profesores y profesoras de aulas de enlace y se ha comenzado a entrevistar a técnicos de la Administración Educativa responsables del programa, asesores de formación y otros

⁽¹⁾ Investigación financiada en la convocatoria Proyectos de Investigación Santander/UCM PR41/06-14917

informantes cualificados. Por último, en la fase *intensiva* del estudio –primer trimestre del curso 2007-2008– se realizarán tres estudios de casos en otras tantas aulas de enlace. En el presente artículo se recogen los principales resultados obtenidos en la primera fase de la investigación. Entre otras conclusiones, se pone de relieve el carácter utilitarista y asimilacionista de esta medida de atención a la diversidad cultural y lingüística; así como la insuficiente formación recibida por parte del profesorado de las aulas de enlace madrileñas. Los resultados de la segunda y tercera fase se darán a conocer en un próximo artículo, ya que por su amplitud desbordarían el espacio disponible para éste.

Palabras clave: diversidad lingüística, aulas de adaptación lingüística, interculturalidad; alumnado extranjero, competencias lingüísticas, formación del profesorado.

Abstract

The general purpose of this research, which first results are exposed in the present article, consist on knowing and analysing the functioning of the *aulas de enlace* (language support classes) in Madrid. For this purpose a multimethod desing is followed by qualitative and quantitative techniques. The population studied in this research includes 230 classrooms of the region of Madrid during the school 2006-2007. Three different stages are established in the design: in the first –extensive– quantitative information is compiled by a questionnaire sent to all the teachers working in the *aulas de enlace*. In the second stage –intermediate– forty-five teachers of these classes were interviewed along with some proffessionals of the educational system dealing with the programme and some training advisors. To finish with, in the –intensive stage of the study– of the first term of the 2007-2008 school year, three *study cases* will be carried out in three *aulas de enlace*. In the present article the main results of the first stage of the research are exposed. Among other conclusions, stands out the utilitarian and *asimilationist* sense of cultural and linguistic measure for attention to diversity; and also the insufficient training by the teachers of the *aulas de enlace* in Madrid.. The results of the second and third phases will be published in a future paper due to their considerable extent, which surpasses the space available in the present article.

Key words: linguistic diversity, language support classes, interculturality, foreign students, linguistic abilities, teaching training.

Las aulas de enlace: su evolución y regulación normativa

Ante la incorporación de alumnado de origen inmigrante a los centros escolares, nuestro sistema educativo ha elaborado progresivamente diferentes medidas de respuesta para facilitar su integración y prevenir el fracaso escolar. Una de estas medidas consiste en la creación de unidades escolares destinadas al alumnado extranjero que desconoce la lengua vehicular o presenta un desfase curricular importante. La implantación de estas aulas se ha ido extendiendo por la mayoría de las Comunidades Autónomas con distintas denominaciones y formatos: Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en Andalucía y Extremadura; Aulas de Acogida en Cataluña, Islas Baleares y Murcia; Aulas Temporales de Inmersión Lingüística (ATIL) en Asturias; Aulas de Inmersión Lingüística (AIL) en Navarra y La Rioja; Aulas de Adaptación Lingüística y Social (Aulas ALISO) en Castilla-León; Grupos de Adaptación de la Competencia Curricular y Grupos de Adquisición de las Lenguas en Galicia; Programas de Acogida al Sistema Educativo (PASE) en la Comunidad Valenciana; Programa de Refuerzo Lingüístico en el País Vasco; Aulas de Enlace en Madrid. Pese a esta variedad, cabe situarlas a todas bajo el concepto de «aulas lingüísticas», compartiendo una serie de rasgos como «su carácter *intermedio, abierto, intensivo y flexible*» (Grañeras et al., 2007, p. 163).

En el caso de la Comunidad de Madrid, las aulas de enlace nacen en el curso 2002-03, enmarcadas dentro del programa *Escuelas de Bienvenida*, una de las acciones del Plan Regional de Compensación Educativa en Madrid, aprobado por la Asamblea de Madrid en el año 2000. En esta Comunidad el número de aulas de enlace ha ido creciendo paulatinamente, pasando de 137 en el curso 2002-03 (CIDE-MEC, 2005) a 230 en el último curso. (Véase Tabla I)

TABLA I. Evolución del número de Aulas de Enlace

CURSO	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
Nº Aulas de Enlace	137	176	188	209	230

En el curso 2006-07 el 60% de las 230 aulas existentes se encontraba en centros públicos y el 40% restante en centros privados concertados, lo que refleja la incoherencia de la distribución de este recurso, dado que la red concertada sólo escolariza al 26% de los alumnos extranjeros¹. En el momento de redactar este artículo no disponemos de los datos totales de

⁽¹⁾ Estadística de las enseñanzas de régimen general, régimen especial y adultos en la Comunidad de Madrid. Curso 2005-2006. disponible en: http://www.educa.madrid.org/web/cap.majadahonda/documentos/Estadistica_de_la_Ensenanza_2005_CM.pdf

las aulas de enlace en funcionamiento en toda la Comunidad de Madrid para el curso 2007-08. No obstante, este desequilibrio tiende a agudizarse, ya que de las 131 aulas en funcionamiento de Madrid capital, el 58,7% (77 aulas) se encuentran en centros concertados y el 41,2% (54 aulas) en centros públicos².

Las primeras aulas de enlace comenzaron a funcionar experimentalmente en el 2002-03. Pero la primera normativa para regular el funcionamiento de las aulas de enlace es la establecida por las Instrucciones para el curso 2003-04 y se convertirá en una medida plenamente asentada y asumida en el curso 2004-05. Llama la atención el hecho de que, salvo las evaluaciones de cada centro reflejadas en su memoria anual, no nos consta que exista evaluación alguna con datos oficiales y exactos sobre el funcionamiento e implantación de las aulas de enlace.

Los objetivos que persiguen son los siguientes:

- Posibilitar la atención específica al alumnado extranjero con desconocimiento de la lengua española o con graves carencias en conocimientos básicos. Apoyar la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas a partir de la elaboración de las adaptaciones curriculares necesarias.
- Facilitar la incorporación y acortar el periodo de integración en el Sistema Educativo Español.
- Favorecer el desarrollo de la identidad personal y cultural del alumno. Procurar la incorporación al entorno escolar lo antes posible y en las mejores condiciones.

Según la normativa, estas unidades van dirigidas al alumnado extranjero, tanto de Educación Primaria (segundo y tercer ciclo) como de Educación Secundaria Obligatoria, que desconozca la lengua española o sufra un grave desfase curricular asociado a una irregular escolarización. La asignación del centro educativo que cuente con aula de enlace, corresponde a la Comisión de Escolarización. La incorporación a un aula de enlace se realizará al incorporarse por primera vez al sistema educativo español, por una sola vez y contando con la conformidad de los padres. Asimismo, el *ratio* es de 12 alumnos por aula. La incorporación del alumno al grupo ordinario tendrá lugar en el mismo centro, siempre que sea posible; en caso contrario, la Comisión de Escolarización le asignará otro centro escolar, de acuerdo con su residencia habitual. En referencia al profesorado que debe atender el Aula de Enlace, se dotará a cada centro de dos profesores (uno de ellos será el propio tutor del curso en el que se escolarice el alumno) y se fomentará la implicación de todo el profesorado. Aunque la normativa no establece la exigencia de una cualificación específica en el profesorado de estas aulas se valora, por orden

⁽²⁾ CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, COMUNIDAD DE MADRID. recuperada de: http://www.madrid.org/dat_capital/

de preferencia, la experiencia en la enseñanza del español como segunda lengua (EL2), en el área de Lengua Castellana, en Educación Compensatoria (experiencias relacionadas con la atención a alumnos extranjeros) o, en última instancia, en la enseñanza de Lengua Extranjera. No obstante, se garantiza la formación oportuna del profesorado adscrito a las aulas de enlace (incluso del Equipo Directivo y Orientadores).

Se consideran funciones del profesorado del aula de enlace: la elaboración de la programación de aula y el horario de los alumnos; la atención a las dificultades de aprendizaje; coordinarse con los tutores del aula de referencia; facilitar la integración del alumno en el grupo, en el centro educativo y en la sociedad en general; promover la participación del alumnado en actividades de ocio y tiempo libre; establecer una comunicación fluida y efectiva con las familias, con el apoyo del *Servicio de Traductores e Intérpretes* (SETI) si fuera preciso; la evaluación continua de los aprendizajes para determinar el momento idóneo de incorporación al grupo ordinario; elaborar un informe individualizado especificando resultados del proceso educativo, conocimientos adquiridos y orientaciones; presentar una memoria al final del curso.

En cuanto a las orientaciones para la organización del trabajo, se establece que el alumno o la alumna deberá estar adscrito a un grupo de referencia; que el horario del profesorado del aula de enlace debe coincidir al menos en una hora con el del tutor del aula de referencia, y que se establezcan reuniones semanales de los profesores del aula de enlace.

Pese al contenido relativamente uniforme de las instrucciones que regulan su funcionamiento para cada curso académico, un análisis comparativo de las mismas permite comprobar determinadas variaciones entre ellas. Así, a partir del curso 2005-06 se incorpora a la normativa que los alumnos y alumnas del Aula de Enlace se integrarán lo antes posible en su grupo de referencia en las asignaturas de Educación Física, Educación Artística, Plástica y Visual, Tecnología, Música, Tutoría u otras que pudieran ser de interés. Igualmente, las instrucciones para el curso 2006-07 modifican el periodo máximo de permanencia, pasando de seis a nueve meses consecutivos, a la vez que establecen la posibilidad de que dos profesores coincidan simultáneamente en el aula de enlace.

Objetivos de la investigación

El propósito general de la investigación que aquí se presenta consiste en conocer y analizar el funcionamiento de las aulas de enlace madrileñas. Más concretamente se pretende:

- Analizar las estrategias didácticas y los materiales curriculares que se emplean en las aulas de enlace.

- Describir el tipo de contenidos (lingüísticos y curriculares) que se trabajan.
- Estudiar la organización de estas aulas, su grado de inserción en el centro educativo y la relación de sus miembros con el resto de la comunidad escolar.
- Conocer la formación específica del profesorado que trabaja en este tipo de aulas.
- Recoger las principales dificultades que los docentes encuentran en la enseñanza en este tipo de aulas.
- Señalar posibles modos de mejorar la práctica educativa que se lleva a cabo en estas aulas.
- Determinar las ventajas e inconvenientes que para los alumnos inmigrantes y para el propio profesorado tiene la asistencia a aulas de enlace.

Diseño metodológico

En nuestra aproximación al problema estudiado, hemos optado por un diseño multimétodo, siguiendo una estrategia convergente de recogida de datos mediante técnicas tanto cualitativas como cuantitativas, en función de las necesidades de información de cada fase y la índole de aquélla. Asimismo, es un diseño transversal, ya que pretende «describir una población en un momento dado» o «conocer cuál es el estado de la cuestión» (León y Montero, 2000, p. 128) y no estudiar su evolución a lo largo del tiempo. Por último, se trata de un diseño no-experimental, pues lo que pretende básicamente es describir una realidad y las posibles relaciones existentes entre distintas variables sobre las que el investigador no ha realizado ningún tipo de intervención anterior a la recogida de datos.

La población objeto de estudio en esta investigación está constituida por las 230 aulas de enlace existentes en la Comunidad de Madrid durante el curso 2006-07. La muestra invitada a participar en el estudio difiere según el tipo de información a la que hagamos referencia y la fase del estudio en la que nos encontremos. En este sentido, cabe distinguir tres fases diferenciadas:

- En la primera fase —*extensiva*— se ha recogido información cuantitativa mediante un cuestionario enviado a todo el profesorado que trabaja en las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid. Un total de 161 docentes han devuelto cumplimentado el cuestionario, lo que supone una muestra bastante representativa. El análisis de los datos se ha realizado en dos niveles: un primer análisis estrictamente cuantitativo, mediante la aplicación informática SPSS. En un segundo nivel, interpretativo, se ha profundizado en el significado de los datos recogidos, mediante la reflexión acerca

de las interrelaciones entre éstos, descubriendo nuevos significados, unas veces; debilidades e inconsistencias en otras, o apuntando necesidades de profundización en diversas áreas de información para orientar las entrevistas y/o posteriores acciones de indagación. En el presente artículo se recogen los principales resultados obtenidos en esta primera fase de la investigación.

- En la segunda fase –*intermedia*– se han realizado entrevistas en profundidad a cuarenta y cinco profesores y profesoras de aulas de enlace a partir de una selección aleatoria, y se ha comenzado a entrevistar a técnicos de la Administración Educativa responsables del programa, asesores de formación y otros informantes cualificados.
- Por último, en la fase *intensiva* del estudio –primer trimestre del curso 2007-08– se realizarán tres estudios de casos en otras tantas aulas de enlace.

Con el proceso descrito se busca la convergencia y contraste entre enfoques de indagación, técnicas de obtención y análisis de los datos, así como de fuentes de información, persiguiendo la necesaria triangulación de los datos para fortalecer la credibilidad de los resultados.

Resultados más importantes

Los resultados se han estructurado en torno a tres grandes bloques temáticos: el profesorado, la metodología y recursos y, finalmente, el alumnado. Los principales aspectos a destacar son los siguientes:

Profesorado

Datos generales

El 62,7% de los 161 docentes que responden al cuestionario pertenece a centros públicos, en tanto que el resto trabaja en centros concertados. La mayoría de los docentes son propietarios definitivos (51,6%), seguidos del profesorado contratado (32,3%), propietario provisional (7,5%), interino (5%) y en comisión de servicios (3,1 %).

El hecho de que más de la mitad sean propietarios definitivos apunta a una continuidad en el destino lo que cabe interpretar como una cierta garantía de permanencia en las aulas de enlace, beneficiosa para la «especialización» y mejora de la práctica. Los datos siguientes apuntan en esa dirección ya que el 29,8% de los docentes lleva 4 años o más en el aula de enlace, mientras que un 20,5% lleva 3 años, un 22,4% 2 años y un 26,7%, un año. Teniendo en cuenta

la reciente creación de este tipo de aulas y su implementación progresiva (Véase Tabla I) podemos considerar que se trata de un profesorado bastante estable. A favor de esta idea cabe apuntar aquí que la mayoría manifiesta su intención de seguir trabajando en el futuro en el aula de enlace, bien sea *permanentemente* (49,7%) o entre 3 y 6 años (28,6%). Una minoría (8,1%) tiene intención de seguir sólo un curso o dos más y tan sólo un 3,7% (6 profesores) no quiere continuar trabajando en este tipo de aula.

El 66,5% son licenciados, mientras que el 32,3% restante son diplomados y un 0,7% son doctores. De los diplomados, un 13,3% lo es en Lengua Extranjera, un 7,1% en Audición y Lenguaje, un 9,2% en Educación Especial y 64,3% en otras diplomaturas. Las licenciaturas más frecuentes son pedagogía o psicopedagogía (38,7%), filología (25,5%), psicología (7,5%) y otras (28,3%).

El hecho de que el 66,5% sea licenciado y de ellos, casi las dos terceras partes tengan formación psicopedagógica o filológica, induce a pensar que se ha tenido en cuenta este perfil en la selección del profesorado. Sin embargo, entre los diplomados, predominan los que no se han formado inicialmente con una orientación específica para atender a la diversidad, o para la enseñanza de lengua extranjera. Cabe suponer que de éstos, un parte también es licenciado, lo que ha influido para su selección. No obstante, no queda suficientemente garantizado lo que proponen las Instrucciones³, en lo relativo a la selección del profesorado:

Debido a la especificidad de las funciones que se han de desarrollar en estas Aulas, se considera como perfil más adecuado el del profesorado que cuente con formación o experiencia en enseñanza del español como segunda lengua o español como lengua materna; en todo caso, con experiencia en atención al alumnado extranjero o con necesidades de compensación educativa, o en su defecto, especializado en lengua extranjera.

Razones de adscripción y motivación

La mayoría manifiesta estar destinado al aula de enlace a petición propia (55,9%), seguidos de aquellos en los que se ha tenido en cuenta su formación (26,7%), además de un 3,1 % que señala las dos razones anteriores. Sólo 5 profesores (3,1 %) declaran como razón de su adscripción el ser los últimos que han llegado al centro, dato que consideramos alarmante pese a ser un porcentaje muy bajo. La adscripción parece no estar directamente relacionada con la formación del docente. (Véase Tabla II)

³ Instrucciones de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

TABLA II. Principal razón de su adscripción al aula de enlace

	Frecuencia	Porcentaje
NC	6	3,7
Formación	43	26,7
Petición propia	90	55,9
Último en llegar	5	3,1
Otras	12	7,5
Formación y petición propia	5	3,1
Total	161	100,0

La motivación «vocacional» se refleja en aproximadamente las tres cuartas partes de los encuestados: el desarrollo personal y profesional es la principal motivación para más de la mitad (55,9%) del profesorado, seguido del compromiso con la inmigración (19,3%). Además, un 6,8% señala las dos razones anteriores. El apartado «otras» es la opción del 9,3% del profesorado que responde. Sólo el 5% (8 profesores) dice haber elegido trabajar en el aula de enlace por la proximidad al domicilio. (Véase Tabla III)

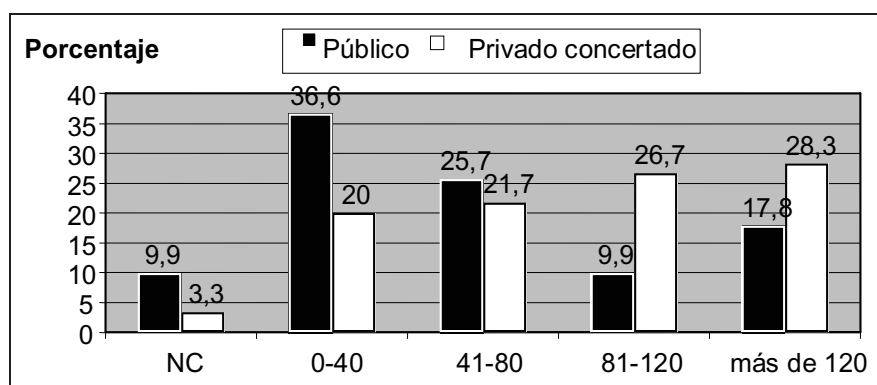
TABLA III. Motivación para trabajar en el aula de enlace

	Frecuencia	Porcentaje
NC	6	3,7
Compromiso con la inmigración	31	19,3
Desarrollo personal y profesional	90	55,9
Proximidad al domicilio	8	5,0
Otras	15	9,3
Compromiso y desarrollo (1 y 2)	11	6,8
Total	161	100,0

Formación recibida

Casi las tres cuartas partes (71,4%) afirma haber recibido formación a través de los Centros de Apoyo al Profesorado (CAP) lo que convierte a estos centros en el principal agente formativo en este segmento específico del profesorado; lejos están la universidad (62%), los sindicatos (1,9%) y las instituciones privadas (1,9%). Sobre el número de horas de formación nos encontramos con una diferencia notable entre el colectivo de profesores de la enseñanza pública y el de la enseñanza privada. Los primeros han dedicado a la formación unas 40 horas de media, en tanto que los segundos sobrepasan las 80. Sin duda esta diferencia podría deberse a las exigencias laborales de los centros privados. (Véase Gráfico I)

GRÁFICO I. Duración de la formación según titularidad del centro



Experiencia

Sobre la autopercepción que tienen de su preparación para el puesto de trabajo casi un 80% la valora, pues la mayoría se considera *bastante* y *muy* preparado.

Por otro lado, resulta curioso que la cuarta parte del profesorado no tiene experiencia previa con alumnado inmigrante; mientras que el resto afirma tener uno o dos años de experiencia (23,6%), otro tanto tiene entre tres y seis años y sólo un 26,1% tiene más de seis años de experiencia de trabajo con alumnado inmigrante.

El análisis de estas últimas cuestiones plantea una nueva pregunta: la alta valoración que el profesorado hace de su formación para este cometido, ¿explica la capacidad para hacer frente a esta tarea o más bien lo que está reflejando es la consideración de la misma en un perfil bajo, según el cual no sería necesaria una formación específica para desarrollar esta labor?

Si además tenemos en cuenta la poca experiencia del profesorado con alumnado inmigrante y la escasa formación recibida, ¿cómo se puede interpretar que casi el 80% se considere bastante o muy preparado para enseñar en este tipo de aulas? Resulta enormemente llamativa la contradicción que supone la escasa formación recibida respecto a la valoración desmesuradamente optimista de su capacidad y preparación para desempeñar la tarea educativa.

Así mismo, casi la mitad manifiesta no tener experiencia enseñando español como segunda lengua, el resto se distribuye en el 20,5% que tiene 1 ó 2 años de experiencia, el 17,4% entre 3 y 6 años y el 14,9% más de 6 años. De este modo se podría considerar experto en esta didáctica concreta aproximadamente a la tercera parte (32,3%) del profesorado que trabaja en las aulas de enlace, dado que tiene una experiencia de 3 años o más enseñando español como segunda lengua. De nuevo, los datos refuerzan la conclusión de la escasa preparación que tiene

el profesorado para este cometido, y por tanto, del incumplimiento de lo que se propone en las Instrucciones, en las que podemos leer que uno de los objetivos principales consiste en:

Posibilitar atención específica al alumnado extranjero con desconocimiento del idioma español o con el grave desfase curricular referido anteriormente, que se incorpora a lo largo del curso escolar, apoyando la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas, y desarrollando el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante las oportunas adaptaciones curriculares⁴.

Otro dato a considerar es cómo cree el profesorado que los perciben sus compañeros (véase Tabla IV). La respuesta mayoritaria «*Como responsable total de lo que le ocurra al alumnado que pasa por su aula*» sumada a la percepción «*Como alguien que le libera durante algún tiempo...*» supone aproximadamente la mitad del total (47,9%), lo que apunta que la idea del aula de enlace como mero instrumento que mantiene por un tiempo fuera de la responsabilidad del profesorado ordinario al alumnado extranjero está presente en buena parte de los docentes. Esta percepción es francamente superior en los centros privados concertados, lo que permite vislumbrar el uso que se le da a estas aulas en este tipo de centros.

Tabla IV. ¿Cómo cree que le percibe el profesorado de las aulas ordinarias?

	Frecuencia	Porcentaje
NC	7	4,3
1) Como alguien que colabora y ayuda	50	31,1
2) Como alguien que le libera durante algún tiempo de alumnado inmigrante	13	8,1
3) Como responsable total de lo que le ocurra al alumnado que pasa por su aula	64	39,8
Otros*	7	4,3
Respuestas 2 y 3	7	4,3
Respuestas 1 y 2	7	4,3
Respuestas 1 y 3	4	2,5
Respuestas 1,2 y 3	2	1,2
Total	161	100,0

* Otros y anotaciones a la pregunta: «Como culpable de que se matriculen en el centro alumnos extranjeros», «Como culpables de que se matriculen en el centro alumnos inmigrantes», «Alguien que introduce inmigrantes a su aula pero también ayuda a que salgan adelante», «Como un profesor más», «Con desconocimiento por ser el primer año del aula en el centro», «Una parte cree que colaboramos y a otra le cuesta luego aceptar que son sus alumnos», «Al principio como alguien que les daba más trabajo, a día de hoy aún sigo luchando por la integración de mis alumnos en el aula de referencia», «Persona responsable del alumno hasta que entra en el aula de referencia», «Como un problema que se avecina», «Como un profesional más, que realiza su trabajo. Es un trabajo cooperativo».

⁽⁴⁾ Óp. cit.

Un análisis de las respuestas según la titularidad del centro revela diferencias muy importantes, especialmente en el caso de la respuesta *«Como responsable total de lo que le ocurra al alumnado que pasa por su aula»* que elige el 60% de los profesores de aulas de centros concertados y menos del 28% de los que trabajan en centros públicos.

Aunque menores, también son importantes las diferencias entre el porcentaje de profesores que cree que sus compañeros los perciben como *«alguien que le libera durante algún tiempo de alumnado inmigrante»* en los centros concertados (1,7% un solo profesor) y en los públicos (11,9%).

Las respuestas a esta cuestión parecen confirmar la imagen devaluada que tiene este profesorado entre sus compañeros y su relativo aislamiento respecto al funcionamiento, proyectos y decisiones en los que participan el resto de los órganos y profesionales del centro.

Metodología y recursos

Espacio y materiales

El espacio en el que se desarrollan las clases del aula de enlace es valorado por la mayoría del profesorado; lo mismo ocurre con los materiales de los que dispone. Aunque su forma de utilización es diversa, cabe destacar el uso de materiales de elaboración propia y el intercambio entre los docentes, lo que se produce a menudo, según indican. Sólo el 16,8% dice utilizar materiales de editoriales. Quizás esto se deba a la escasa producción editorial de materiales específicos para el alumnado de estas aulas.

También en este caso hay diferencias entre el profesorado de la escuela pública y el de la privada concertada. La más importante muestra que el 30% de estos últimos utiliza materiales elaborados exclusivamente por ellos mismos, frente a un 11% del profesorado de la escuela pública. Este resultado apunta de nuevo hacia un mayor aislamiento de los profesores de aulas de enlace que trabajan en centros concertados.

Periodo de permanencia y contenidos curriculares

Aunque casi dos tercios del profesorado encuestado considera suficiente el periodo máximo de nueve meses establecido por la normativa, algunos profesores apuntan que este dato es relativo y que depende de la procedencia y de la lengua del alumnado. Sorprende que se considere suficiente el tiempo asignado para adquirir la segunda lengua, ya que induce a pensar que sólo se está valorando la competencia comunicativa oral. Sería conveniente contrastar este dato con el profesorado de las aulas de referencia, en relación con las habilidades lingüísticas académicas, y del progreso en el aula de referencia, cuestión que apuntamos como posi-

ble objetivo de futuras investigaciones sobre esta temática. En este sentido, encontramos en Quicios y Miranda (2005) una opinión parecida cuando afirman que «Habrá un conjunto de variables que se deberán sopesar para conseguir una formación inicial exitosa, como pueden ser la cultura de la que proviene, el idioma materno que use, su nivel de instrucción previa, la competencia curricular que presente. Sin tener en cuenta este conjunto de variables es imposible acotar acertadamente el tiempo necesario para que el alumno reciba una formación inicial que le permita incorporarse con garantías de éxito posterior a un sistema educativo ajeno a él».

La mayoría del profesorado (65,8%) dedica tres cuartas partes del tiempo a trabajar el ámbito lingüístico y la cuarta parte restante a trabajar contenidos curriculares. Algunos profesores indican que la dedicación a contenidos curriculares aumenta a medida que se aproxima el momento de la incorporación del alumno al aula de referencia. Compartimos con Trujillo (2004) la idea de profundizar en la integración del aprendizaje de la lengua y de los contenidos de las áreas curriculares:

No podemos agrandar la brecha entre estos dos aprendizajes, lo cual conduciría, inexorablemente, al fracaso escolar medido en el sentido tradicional. Se necesitan nuevas formas de enseñar (aprendizaje cooperativo, enfoque basado en contenidos, tutorías entre iguales, etc.) para solventar los problemas comunicativos en el aula de matemáticas o del conocimiento del medio.

Presencia de la lengua y cultura de origen

Tres cuartas partes (77%) de los docentes dice favorecer que el alumnado use su lengua materna; el 18,6 %, por el contrario, reconoce no hacerlo nunca frente al 3,1% y el 1,2% que afirman que lo hacen con frecuencia o siempre respectivamente. El uso de las lenguas nativas en el aula es minoritario, lo que a primera vista parece lógico. Esto puede interpretarse como un marcado afán de inmersión en el español confirmando lo señalado por Martín y Mijares (2007, p. 110) «...la visión que prima sobre la diversidad lingüística, es una visión basada en la idea de que el mantenimiento y uso en los centros escolares de las *lenguas inmigrantes* –sin prestigio ni valor en el *mercado lingüístico*– resulta incompatible con una integración exitosa y completa» y; dejando al margen cuestiones como «el reconocimiento del valor de las lenguas del alumnado» como señalan García Fernández y Moreno (2002), las ventajas del desarrollo lingüístico en la lengua vernácula para el aprendizaje de la segunda lengua, etc., puede estar reflejando una concepción utilitarista y asimilacionista del aula de enlace.

Según estas respuestas parece que la mayoría del profesorado no tiene clara conciencia de la necesidad de que el alumnado valore el conocimiento y uso de su lengua materna junto al español, como apoyan los resultados de investigaciones que prueban la necesidad y rentabi-

lidad del aprendizaje y uso de la L1 para el aprendizaje de la L2, así como para la autoestima del aprendiz bilingüe (Cummis, 2002; UNESCO, 1996). El interés por hacerles monolingües en español refleja el modelo de bilingüismo sustractivo subyacente, en contra de la corriente predominante en otros países de la UE, donde se promueve el bilingüismo aditivo. Situación que refleja lo apuntado por Tuts y Moreno (2005) «En la evolución de la inmigración en España, algunos sectores de la sociedad se empeñan en defender una comunidad *monocultural*, *monocolor*, un entorno *monótono*... cerrando los ojos a una realidad que convierte a este país en un nuevo contexto, cuanto menos pluricultural, en busca de un interculturalidad ejercida desde el compromiso mutuo, en un marco de defensa de los derechos sociales y de ciudadanía para todos y todas»

El porcentaje sobre la inclusión en los contenidos de las culturas de origen es muy similar al del uso de la lengua materna, lo que pone de manifiesto que éstas son relativamente poco tenidas en cuenta.

Evaluación inicial y final

El criterio más empleado por el profesorado para la evaluación inicial son «*las características singulares del aprendizaje del alumnado*» (56,5%), seguido de «*lo que conoce del alumnado acerca de su situación anterior*» (17,4%), «*el nivel medio de su aula de referencia*» (7,5%) y «*el proyecto curricular de centro*» (2,5%).

El cuestionario elaborado por el propio docente (37,9%) y la observación en contextos ordinarios (23,6%) son los instrumentos usados más frecuentemente para la evaluación inicial del alumnado que se incorpora al aula de enlace. También es frecuente (13%) la combinación de ambos instrumentos. Los cuestionarios estandarizados oficiales son los instrumentos menos empleados (8,7% + 5% junto con las observaciones).

La manera más frecuente por la que se toma la decisión de incorporar al alumno al aula de referencia es, según los docentes, «*rellenando los informes oficiales para la inspección*» (25,5%). Las dos respuestas siguientes en importancia reciben un porcentaje muy similar: «*Consensuando las medidas concretas con el profesor-tutor del aula de referencia*» (18,6%) y «*a partir de una sesión de evaluación en la que participan todos los profesores, el equipo directivo y el de orientación*» (18%). La menos utilizada es «*informando al equipo directivo para que se haga cargo del proceso*» (3,1%). También se usa con cierta frecuencia (11,8%) la combinación de los informes oficiales y el consenso sobre las medidas a tomar.

Resulta curioso, al comparar los datos recogidos en este apartado, la frecuencia con que los documentos oficiales son utilizados con fines administrativos —para la incorporación del alumnado al aula ordinaria—, frente a su uso mucho más restringido con fines pedagógicos —para la realización interna de la evaluación inicial del alumnado, por ejemplo—. Todo parece indicar

que no existe una opción clara que determine cómo se toma la decisión sobre la incorporación al aula ordinaria y la primacía de los criterios burocráticos y externos, sobre los instructivos e internos.

Alumnado

Dificultades para trabajar

La mayoría del profesorado no cree que la principal dificultad para trabajar con este alumnado sea la desmotivación (14,3%), el mal comportamiento (5%) o el absentismo (3,7%), sino que consideran otros muchos aspectos tales como la gran heterogeneidad de niveles, lenguas y edades que se dan en el aula (siendo esta la respuesta que aparece en la inmensa mayoría de los casos), o la incorporación de los alumnos a lo largo del curso, la falta de hábitos de trabajo, la dificultad del español para los alumnos de determinadas procedencias, una situación familiar inestable y con pocos recursos, la escasa coordinación con el resto del profesorado, etc.

Utilidad del aula de enlace

Los docentes se muestran, en general, «muy» (37,3%) o «totalmente» (46,6%) de acuerdo con la idea de que la asistencia al aula de enlace facilita posteriormente la incorporación del alumnado extranjero al aula ordinaria. Sólo un 11,8% discrepa de esta idea, afirmando estar «escasamente» de acuerdo, con lo que la utilidad de las aulas en sí misma quedaría quizá en entredicho para estos docentes.

Más de la mitad (68,3%) de los docentes creen que si los alumnos extranjeros fueran al aula ordinaria sin haber pasado antes por la de enlace aprenderían el castellano «mucho después». Esto, junto con el porcentaje correspondiente a la respuesta «algo después» (28%) nos da una idea de la gran eficacia que, según el profesorado encuestado, tienen estas aulas para el aprendizaje de la lengua. Sólo un 1,2% considera que lo harían «algo antes».

La opinión del profesorado no es tan homogénea respecto al posible efecto positivo de la existencia de las aulas de enlace para la pronta integración del alumnado inmigrante con el resto del alumnado. Así, un 42,2% piensa que el efecto de las aulas de enlace es negativo para la integración, afirmando que se integrarían «algo antes» (32,9%) o «mucho antes» (9,3%) si no acudieran previamente al aula de enlace. Por el contrario, un 54,5% apunta opiniones positivas en este sentido, afirmando que se integrarían «algo después» (28,6%) o «mucho después» (24,8%) en esas circunstancias.

En relación con estas últimas podría concluirse que el profesorado de forma mayoritaria valora más los aspectos de aprendizaje académico que los aspectos de integración social en el

aula, pues señalan el efecto positivo de las aulas de enlace sobre el aprendizaje de la lengua y, sin embargo, no son tan unánimes respecto a los efectos sobre la integración, pues un 42,2% considera que el paso por las Aulas de Enlace tiene aspectos negativos sobre el proceso de integración en el aula del alumnado inmigrante. Cuando se les pide una valoración global sobre si las aulas de enlace facilitan la incorporación al aula ordinaria, la mayoría considera que «*muchos*» o «*totalmente*», correlacionando con la cuestión académica de la lengua y oscureciendo totalmente el problema de la integración social en el aula. Parece que la integración importante es la académico lingüística, quedando la social en un segundo término. Pero como afirma Trujillo (2004):

Un enfoque intercultural de la educación nos permite ver al estudiante inmigrante como un individuo pluricultural y plurilingüe que, realmente, es el modelo a seguir. Debemos (y podemos) fomentar el plurilingüismo y la pluriculturalidad en nuestras aulas como competencias propias del siglo XXI, cuando hablar más de una lengua y ser consciente de que se pertenece a más de una cultura de referencia será la norma en un mundo abierto al mestizaje. Queda camino por hacer, pero merece la pena.

Conclusiones

Los resultados anteriormente expuestos permiten extraer las siguientes conclusiones generales:

Sobre el profesorado

Se trata de un profesorado con una alta motivación personal para la función que desempeña, que dice encontrar una elevada satisfacción en ella. Como consecuencia, es bastante estable, con intención de seguir trabajando en el futuro en el aula de enlace y cuya preparación para enseñar en estas aulas es percibida positivamente por ellos mismos.

Esto contrasta con la insuficiente formación recibida para este cometido, ya que la mayoría no recibió una formación inicial específica para esta función, limitándose su capacitación al curso inicial que debe realizar todo el profesorado destinado por primera vez a un aula de enlace, o a la realizada principalmente en los Centros de Apoyo al Profesorado (CAP) con una

duración media de 30 horas. El conocimiento de las culturas de origen y de las lenguas del alumnado por parte de estos docentes es muy bajo, y las acciones para conocerlas son reducidas en la mayoría de los casos. Estos datos junto a la escasa experiencia previa en estas aulas, o enseñando a alumnado extranjero español como L2, contribuyen a reforzar la paradoja que supone la elevada autopercepción de su preparación para esta tarea, en contraste con un bajo nivel formativo específico.

El profesor de aula de enlace piensa en su mayoría que sus colegas de centro lo consideran el responsable total de lo que le ocurra al alumnado que pasa por su aula o como alguien que le libera durante algún tiempo del alumnado inmigrante.

Aspectos curriculares, metodología y recursos

La gran mayoría de las aulas de enlace cubre las plazas que la normativa establece y más de la cuarta parte supera este *ratio*, número que la mayoría de profesores ve excesivo. De estos datos se podría inferir la existencia de un desajuste entre la oferta de plazas y las necesidades reales.

Respecto al procedimiento para evaluar inicialmente los niveles curriculares del alumnado de las aulas de enlace, las respuestas reflejan la ausencia de un modelo contrastado y válido para salvar las dificultades derivadas del desconocimiento del idioma español en este proceso.

En cuanto a las actividades de aprendizaje, las tres cuartas partes del tiempo de permanencia en estas aulas se dedica a la enseñanza del español y la cuarta parte restante a contenidos curriculares.

Aunque la mayoría del profesorado considera importante el uso de la lengua materna por parte del alumnado, su uso en el aula es casi nulo y están prácticamente ausentes sus referentes culturales en los contenidos y las actividades del aula de enlace. Parece que la mayoría del profesorado no tiene clara conciencia de la necesidad de que el alumnado valore el conocimiento y uso de su lengua materna junto al español, si tenemos en cuenta la influencia de estos elementos tanto en la transferencia de las habilidades lingüísticas adquiridas en la L1 para el aprendizaje de la L2, como en la construcción de la identidad personal.

La mayoría del profesorado que trabaja en estas aulas opina que son un instrumento eficaz para el aprendizaje del español como segunda lengua. Así mismo, una gran mayoría considera suficiente el tiempo de permanencia en el aula de enlace para que este alumnado adquiera el dominio lingüístico necesario. En cambio, su utilidad para la integración del alumnado extranjero es cuestionada por casi la mitad de las respuestas. Esta debilidad aparece reforzada por la consideración de que las relaciones de este alumnado se dan casi exclusivamente entre ellos mismos y se produce una escasísima interacción con el resto del alumnado de centro.

La infraestructura y los recursos disponibles son valorados por parte de la mayoría. Cabe resaltar el hecho de que buena parte del profesorado combina el uso de materiales de elaboración propia con los de editoriales y los de sus compañeros.

Los hallazgos del presente estudio ponen de relieve el carácter utilitarista y asimilacionista de esta medida de atención a la diversidad cultural y lingüística. Esto se refleja en aspectos como la alta autopercepción del profesorado de capacitación para enseñar en aulas de enlace, a pesar de la escasa formación recibida para ello; la consideración instrumental que el resto del profesorado asigna a este recurso, que le desresponsabiliza del alumnado que no domina suficientemente el español; la consideración de que es suficiente el tiempo dedicado a la adquisición del español para incorporarse a las aulas ordinarias en condiciones de éxito; la poca o nula valoración de las lenguas y culturas de origen del alumnado extranjero, así como su ausencia en las situaciones comunicativas e instructivas del aula; y la segregación del alumnado que supone esta medida.

En contraposición, la alta motivación del profesorado para esta tarea hace que, consideradas aisladamente y prescindiendo de su finalidad propedéutica, supongan un espacio donde el alumnado recién incorporado al sistema educativo español encuentra un lugar seguro y no competitivo que atenúa la ansiedad producida por la incomunicación.

Sugerencias y recomendaciones

Consecuentemente con las conclusiones, consideramos que la integración del alumnado extranjero que no domina la lengua de instrucción está reclamando con urgencia un modelo más inclusivo para su aprendizaje, alternativo a las actuales aulas de enlace. Por ello, debería incentivarse la realización de experiencias en este sentido, así como potenciar la difusión de las que ya se llevan a cabo en algunos centros y en otras comunidades y países. No obstante, con el fin de optimizar las actuales aulas de enlace, en tanto que constituyen la medida que la Administración promueve, hacemos las siguientes recomendaciones:

- Deberían observarse mejor las instrucciones de la Consejería de Educación en la selección del profesorado de estas aulas relativas a su perfil, en el sentido de que estos docentes dispongan de formación y/o experiencia en la enseñanza del español como L2 y con alumnado extranjero.
- Es necesario incrementar la formación del profesorado en ejercicio para enseñar español como L2 y dominar metodologías para atender a la diversidad, tales como estrategias de aprendizaje cooperativo, enfoque basado en contenidos, tutorías entre

iguales, etcétera. Por otro lado, la actual oportunidad que brinda la elaboración de los nuevos planes de estudio de Maestro y de Profesorado de Secundaria no debería desaprovecharse para alcanzar el objetivo de desarrollar estas competencias en los futuros docentes.

- Debería superarse el acusado aislamiento en que trabaja el profesorado de las aulas de enlace mediante una mayor integración en el equipo docente y una más sistemática coordinación con el profesorado de las aulas de referencia.
- Además de las acciones específicas dirigidas a desarrollar la competencia comunicativa del alumnado extranjero en español, su aprendizaje debería estar más integrado en los contenidos de las áreas curriculares con el fin de facilitar el aprendizaje de éstos.
- Es de gran importancia desarrollar en el profesorado de las aulas de referencia la conciencia de que comparte la responsabilidad del aprendizaje y la integración del alumnado extranjero.
- El profesorado debe concienciarse de la necesidad de que el alumnado valore el conocimiento y uso de su lengua materna junto al español para mantener la autoestima. Igualmente debe ser consciente de la rentabilidad del aprendizaje y uso de la L1 para el aprendizaje de la L2. Asimismo, se deben tener más en cuenta contenidos de la cultura de origen del alumnado.
- Debería contarse con instrumentos de evaluación inicial adaptados que permitieran conocer mejor los conocimientos, motivación y necesidades del alumnado extranjero. De la misma forma, sería deseable que el profesorado poseyera un mayor conocimiento del sistema educativo de procedencia de su alumnado, para poder interpretar su situación con respecto al currículo.
- Las aulas de enlace deberían disponer de diccionarios bilingües, así como prontuarios del vocabulario y las frases más usuales, para facilitar la comunicación con los alumnos y alumnas no hispanohablantes. Igualmente, deberían disponer de libros de lectura, cómics y otros materiales en las lenguas maternas de este alumnado.

Limitaciones del estudio y perspectivas futuras

Como se ha señalado al comienzo, este trabajo corresponde a la primera fase de una investigación más amplia, a partir de los resultados obtenidos mediante un cuestionario que, si bien fue respondido de forma masiva por el profesorado de las aulas de enlace madrileñas, tiene las limitaciones propias de este tipo de instrumentos y del entorno de aplicación. En las siguientes fases de esta investigación, tratamos de completar y contrastar esta primera aproximación con

la realización de entrevistas en profundidad a profesores y profesoras de aulas de enlace, así como con la observación directa en los estudios de caso.

La limitación del presente estudio al funcionamiento interno de las aulas de enlace no permite comprobar si la valoración del profesorado de éstas sobre su eficacia se ajusta a la realidad. Coherentemente con los objetivos que declara la normativa (facilitar la incorporación y acortar el periodo de integración en el Sistema Educativo Español; favorecer el desarrollo de la identidad personal y cultural del alumno, y procurar la incorporación al entorno escolar lo antes posible y en las mejores condiciones), la adquisición de la competencia lingüística suficiente en español para una eficaz integración académica, en todo caso, habría de hacerse a partir del seguimiento del alumnado una vez incorporado a su aula de referencia.

Referencias bibliográficas

- BERICAT, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Ariel Sociología.
- CUMMIS, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Morata.
- GRAÑERAS, M. ET AL. (2007). La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas. *Revista de Educación*, 343, 149-174.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, J. A. Y MORENO HERRERO, I. (2002). *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejo Económico y Social de la C M.
- LEÓN, O. Y MONTERO, I. (2002). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- MARTÍN ROJO, L Y MIJARES, L. (2007). «Sólo en español»: una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares. *Revista de Educación*, 343, 93-112.
- UNESCO (1996). *Declaración universal de derechos lingüísticos*. Barcelona: Romanyà Vals.
- VICECONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA COMUNIDAD DE MADRID (2006). *Instrucciones de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid por las que se regulan las Aulas de Enlace del programa «Escuelas de Bienvenida» para la incorporación del alumnado extranjero al sistema educativo. Curso 2006-2007*. Madrid: Consejería de Educación.

Fuentes electrónicas

GLOSAS DIDÁCTICAS. REVISTA ELECTRÓNICA DIGITAL. Recuperado el 21 de septiembre de 2007 de <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/03trujillo.pdf>

GLOSAS DIDÁCTICAS. REVISTA ELECTRÓNICA DIGITAL. Recuperado el 22 de septiembre de 2007 de <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD15/gd15-02.pdf>

REVISTA ELECTRÓNICA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. Recuperado el 4 de septiembre de 2007 de <http://redie.uabc.mx/vol17no2/contenido-quicios.html>